



GYERMEKESÉLY

Már több mint egy év eltelt azóta, hogy a Gyurcsány Ferenc miniszterelnök felkérésére létrejött Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal közel egyéves munkájának eredménye, a Zöld könyv megjelent. A munka a résztvevők csalódottságára csekély visszhangra lelt. Kétségtelen, hogy a megbízónak az elmúlt év során már kevés alkalma nyílt, hogy behatóan foglalkozzon az oktatás kérdéseivel, a Zöld könyv anyaga azonban nem keltezte fel a „szakma” figyelmét sem. Hogy miért nem? Hát többek között azért, mert az oktatás-nevelés kutatása mint „szakma” nem létezik. Akadémiai kutatóintézete sohasem volt a pedagógiának, az oktatási kormányzat alá tartozó kutatóhelyeket pedig sorra felszámolták az elmúlt évtizedekben. Vannak elszórtan működő kutatók és kutatóhelyek, az oktatás helyzete miatt aggódó értelmiségek, de nincs olyan, a történéseket folyamatában nyomon követő, elemző, szakértő grémium ma Magyarországon, amely az oktatási kormányzatot a döntés-előkészítésben segítené. Vessük össze ezt a helyzetet azzal a tényvel, hogy az oktatás az állami kiadások egyik legjelentősebb tétele.

A szakmai szempontok háttérbe szorulása egyébként világjelenség, miközben az oktatás stratégiai fontosságát, általános problémamegoldó és a gazdaság serkentésében játszott döntő szerepét hangoztató retorika globális méreteket öltött. Grubb és Lazerson¹ tanulmányában „oktatási evangéliumnak” nevezi az oktatás döntő szerepének illuszórikus túlértékkelését, amely az Egyesült Államoktól Kínáig a világ szinte minden országán végigsöpört. A szerzőpár „egyszerűen badarság”-nak nevezi, hogy a gazdasági növekedés számos és egymással bonyolult összefüggésben lévő tényezői között olyan jelentős szerepet töltenek be az oktatás, mint azt az „evangélium” sugallja.

Az oktatási evangélium hangjai még erősebbé váltak, amikor a nagy hatalmú „IGO”, vagyis kormányok fölötti szervezet, az OECD is magáévá tette eme szentírás alapelveit. Miközben az OECD döntő szerepet játszik az Európai Unió tagállamai, de praktikusan az egész világ oktatás-

politikájának alakításában, a hétköznapi ember vajmi keveset tud keletkezésének történetéről és működéséről. Rizvi és Lingard² az OECD működéséről készült tanulmányából megtudható, hogy a nagy tekintélyű szervezetet – amelyet neveznek „think tank”-nek, politikacsináló fórumnak vagy politikusok klubjának is, és amelynek tagállamai a büszke öndefiníció szerint a világ gazdaságának kétharmadát termelik – az Egyesült Államok kormánya abból a célból hozta létre 1961-ben, hogy ellenőrizze, hogyan használják fel az európai országok a Marshall segélyt a gazdasági rekonstrukcióra. Az OECD működésének ma is 25 százalékát fedezti az Egyesült Államok, és ennek megfelelően érvényesülnek szempontjai is. Ugyanakkor nem teljesen nyilvánvaló, minek köszönhető az OECD rendkívüli befolyása a nemzetállamokra – állapítják meg a szerzők –, hiszen javaslatainak nincs kötelező érvénye, és pénzzel sem tudja megtagadni őket. A hatást szakértők megnyerése, személyes nyomásgyakorlás és „konszenzusépítés” útján gyakorolja.

Korábban az OECD valóban vitafórumként működött, amely helyet adott eltérő koncepcióknak. Az elmúlt évtizedekben azonban látványosan felükerekedtek a neoliberális gazdasági alapelvek. Az ideológiai diskurzust egyre inkább technikai viták váltották fel azzal kapcsolatban, hogyan lehetne a leghatékonyabban elősegíteni a neoliberális reformok elterjedését az egész világon. Az utóbbi egyúttal azt is jelenti, hogy a strukturális kérdések – legyen szó akár a gazdaság működésének távlatairól, akár a természetre vagy az emberi életre, akár a demokrácia alapértékeinek megvalósulására gyakorolt hatásokról – egyszerűen nem kerülnek szóba. A gazdasági és társadalmi viszonyok összességükben megváltoztathatatlan körülmenyéként vannak jelen, a szereplők csak egyet tehetnek: elfogadják e körülmenyeket, akár a világméretű pénzügyi válságot is.

A neoliberális fordulattal párhuzamosan – mutatnak rá az idézett szerzők – az OECD figyelme egyre inkább kiterjedt a nem szorosan vett gazdasági kérdésekre, mint a bevándorlás, vagy az oktatás. 2002-ben az OECD-n belül létrejött egy külön Oktatási Igazgatóság, holott ennek korábban a szervezet ellenállt. Az OECD általános tit-

1 Grubb, N.W. & Lazerson, M. (2006) The Globalization of Rhetoric and Practice. The Education Gospel and Vocationalism. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. & Halsey, A. H.: *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, pp. 295–308.

2 Rizvi, F. & Lingard, B. (2006) Globalization and the Changing Nature of the OECD’s Educational Work. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. & Halsey, A. H.: *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, pp. 228–247.

kára nyíltan le is szögezte, hogy a szervezet fokozottan kíván foglalkozni az oktatás kérdéseivel. Szavaiból egyértelművé vált, hogy az OECD az oktatás neoliberális instrumentális felfogását kívánja képviselni, amely szerint az oktatás nem több és nem más, mint a gazdaság eleme, egyúttal kiszolgálója is – hívják fel a figyelmet a szerzők.

A Zöld könyv anyagait készítő ad hoc bizottság már összetételeben is teljes mértékben illeszkedik az OECD által képviselt koncepcióhoz. Az Oktatási és Gyermekszély Kerekasztal vezetője és résztvevőinek fele közigazdász, ráadásul a tizenkét résztvevőből ötönen egy intézmény, a Kerekasztalt is irányító Fazekas Károly igazgatása alatt működő MTA Közgazdaságtudományi Intézetének munkatársai. Amellett, hogy ez a szereposztás nem túl elegáns, nyilvánvalóvá teszi, hogy – OECD mintára – a munka koncepcionális része nem, legfeljebb a megvalósítás módja képezhette vitátárgyat. (Természetesen az anyagok annak rendje és módja szerint „számtalan fórumon” megvitatásra kerültek.) A résztvevők nézetazonossága pontosan tükrözödik a kötet munkáiban: gyakran szó szerint azonosak az idézett példák és a hivatkozások, a nyelvezet; egyetlen kis rés, bizonyalanság sem észlelhető a megállapítások igazságával, a jóslatok és javaslatok érvényességevel kapcsolatban. Sajnálatos, hogy a részt vevő kutatók nem érzékelik: a tudomány kétségekkel és kritikai reflexiókkal övezett tartományából a politikai propaganda mezejére léptek. Csak mosolyogni lehet azon, hogy a pozitivista tudomány-felfogást zászlójára tűző csapat („csak tényekre épített, tudományos alapelveket fogadunk el egymástól”, p.16.) elemzését olyan megállapításokra alapozza, mint: „Magyarország egyre inkább lemarad versenytársaitól” (p. 7.). Az ehhez hasonló tartalmatlan általanosságok használata széles körben elterjedt politikai irányelvök megfogalmazásában. Tudományos elemzésben azonban aligha alkalmazható olyan előfeltevés, amelynek kategóriái nem rendelkeznek konkrét definícióval. Így a munka bírálata is nehéz, hiszen az általános kategóriákba bárki bármít beleláthat, a definíciók változtathatóak és cserélhetők – mint ezt széles körben tapasztalhattuk a hasonló anyagok „vitái” során.

A fogalmak és alapkategóriák tisztázatlansága utat nyit a felületes, ellenőrizetlen állításoknak a gazdaság működésével, a hazai helyzettel, de nem különben az emberi természettel, az értelmi képességekkel kapcsolatban. „A magyar vállalatok már néhány írás-olvasási feladat előfordulása esetén is érettségezett vagy diplomás munkaerőt keresnek, ami nagyon beszűkíti az érettséggel nem rendelkezők álláskilátásait, és alacsonyan tartja a béréket” – olvasható a bevezetőben (p. 8.). Jó volna tudni, mit ért a szerző „magyar vállalatok” alatt, hiszen a hazai foglalkoztatók túlnyomó többsége multinacionális. Meglepő ugyanakkor, hogy a kiválló közigazdász nem hallott róla: az alacsony szakképzettséget igénylő munkák aránya valamennyi fejlett országban csökkent³ és a nemzetközi verseny feltételei között ezeken a területeken a munkabér is alacsonyabb lett.⁴ mindenek ellenére, mint látni fogjuk, még a legfejlettebb országokban sem dominálják a munkaerőpiacot a diplomát, vagy magasabb szakképzettséget igénylő munkák. Az a tény, hogy a hazai munkáltatók előszeretettel alkalmaznak magasabb végzettségeket alacsonyabb képzettséget igénylő munkakörben, alapvetően annak tudható be, hogy megtehetik: Magyarországon a kézettebb „munkaerő” jóval olcsóbb, mint Nyugat-Európa országaiban.

A résztanulmányok szerzői közül többen is hivatkoznak a skandináv országokra vagy az ázsiai „kistigresekre”, mint amelyek az oktatás fejlesztésének köszönhetik gazdasági virágzásukat. Nézzük, mit mondanak mindenről a valóban független szakértők. Esping-Andersen⁵ tanulmányában éppen a Zöld könyv szerzői számára is kulcsfontosságú társadalmi probléma, a mobilitás (illetve annak hiánya) és az oktatás körülmenyeinek összefüggéseit vizsgálja. A szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatásnak tulajdonítható társadalmi mobilitás nem egyformá a különböző országokban. Ezen belül kétségtípus a skandináv országok foglalják el a legkedvezőbb pozíciókat. Az is tény, hogy Svédország és Dánia néhány százalékkal többet költ nemzeti jövedelméből oktatásra, mint az OECD országok, csak hogy nem bizonyított, hogy az oktatásra fordított összegek közvetlenül befolyásolnák a telje-

3 McLloyd, V. (1997) *Children in Poverty*. In: Damon, W. (editor in chief) *Handbook of Child Psychology*. Vol. III. New York: Wiley and Sons, pp. 135–210.

4 Blanchflower D. G. & Freeman, R. B. (2000) *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

5 Esping-Andersen, G. (2005) *Social Inheritance and Equal Opportunity Practices*. London: Institute of Public Policy Research.



sítményt. Az iskola rendszerének sem lehet döntő szerepe – mérlegeli a szerző –, hiszen igaz, hogy Svédország oktatási rendszere kifejezetten komprezentív, csakhogy az eredményességben hozzá közelálló Dániai egyáltalán nem az.

Valójában a tanulmányi sikeresség a világ minden országában igen nagy mértékben függ a tanulók társadalmi származásától. Az iskola ott tudja kifejteni ellenályozó hatását – érvel adatokkal is alátámasztva a szerző –, ahol a társadalmi egyenlőtlenség mértéke viszonylag kicsi. A rendkívül progresszív adózással, erős szociális támogatórendszerrel bíró skandináv országokat elsősorban ez különbözteti meg az OECD más országaitól.

Nem támasztható alá tehát az IQ-vita konzervatív résztvevőinek az az álláspontja, hogy a gyengébb képességek kizárolag öröklött tulajdon-ságaik miatt kerülnek kedvezőtlen társadalmi pozícióba – ha így volna, nem volna iskolarendszer, amely képes volna kompenzálni ezeket a hatásokat. Ám az iskola kevessé hatékony tömeges szegénység esetén: az élet első évei ugyanis vizszafordíthatatlanná tehetik az elmaradottságot. Feinstein angol kutató egy 1970-ben kezdtődött longitudinális kutatás eredményeit összegzi.⁶ A kutatás az adott év egy hetében született, több mint 10 000 gyermek értelmi fejlődését vizsgálta 22 hónapstól 30 éves korukig. Az eredmények azt mutatták, hogy a 22 hónapos korban felbecsülhetően jó értelmi képességekkel rendelkező gyerekek fejlődése hároméves kor után megtörök, ha a családjuk társadalmi helyzete kedvezőtlen, míg gyenge képességű, de jó környezetbe született társaiké folyamatosan javul az első mintegy hat év során.

Miként a korábban idézett tanulmányból (Esping-Andersen 2006) megtudhatjuk, az iskola eredményessége Svédországban azzal is összefügg, hogy ott jól szervezett, központi programmal működő, hangsúlyozottan állami bölcsődei rendszer működik. A kedvezőtlen helyzetű, alacsony iskolázottságú anyákat kifejezetten ösztönzik rá, hogy a gyerekük egyéves korában munkát vállaljanak, így a bölcsőde ki tudja fejteni szociális kompenzáló hatását. Mindez persze jóval könnyebben megvalósítható ott, ahol a hátrányos helyzetűk aránya nem éri el a népesség 5–8 százalékát és az egy főre eső nemzeti jövedelem is jóval magasabb.

A kisgyermekkor gondozás fontosságára a Zöld könyv is igyekszik felhívni a figyelmet. Valójában azonban a gyermekkel szegénységén csak úgy lehet segíteni, ha a családokon segítenek, nem létezik olyan fejlesztő módszer, amely képes kompenzálni a szegény sorsú, iskoláztalan családokban nevelkedő gyerekek hátrányait. A Gyermekesély program vállalása, hogy „egy nemzedéken belül jelentősen, a jelenleginek töredékére csökkentse a szegény gyermekek és családjaik népességen belüli arányát, [...] biztosítson egészséges életfeltételeket kora gyermekkortól kezdve” (p. 46.) – nyilvánvalóan illuzórikus. Az Egyesült Királyságban kidolgozott, a fejezetben többször is említett program, a biztos kezdet (sure start) és más, a gyermekkel felzárkóztatás célzó programok ellenére az Egyesült Királyságban (is) tovább nőtt az egyenlőtlenség és a szegény gyerekek népességen belüli aránya (Feinstein 2003:416).

Mindezek alapján már okkal kételkedhetünk benne, hogy az oktatás bármilyen reformja értékelhető változást tudna előidézni a foglalkoztatásban vagy a társadalmi mobilitásban. A torz előfeltevésrendszer alapján azonban képtelenség konzerven végigondolni az oktatás lehetségei mai funkcióit, bár a valóságban ez volna egy oktatással foglalkozó szakértői grémium feladata. Az oktatási evangélium és a Zöld könyv szerzői azonban kitartanak amellett, hogy az iskolának ugyanolyan szerepet kellene betöltenie a globális posztmodern társadalomban, mint a 19–20. századi modernizáció során. Ekkor a fejlett világ országaiban (sok más, az iskola pozitív társadalmi hatását elősegítő körülmeny mellett) mind menyiségét, mind minőségét tekintve folyamatosan bővült a foglalkoztatási paletta, és részben az iskolába járás segítségével valóban tömegek vettek részt a társadalmi felelősségben. Miként a skandináv országok példája mutatja, az oktatás történetileg akkor tudott hozzájárulni a társadalmi egyenlőtlenség korrekciójához, amikor az egyenlőtlenség gazdasági okokból is csökkent.

Ma az egyenlőtlenség mind globális léptékben, minden az egyes országok között folyamatosan növekszik. Csakhogy ennek beismérése további kínos problémákkal való szembesülésre kényszerítene, annak vizsgálatát is szükségessé tenné, érvényesülnek-e a társadalmi igazságosság és a demokrácia alapértékei. Az oktatási evangélium

6 Feinstein, L. (2003) Inequality in the Early Cognitive Development of British Children. *Economica*, 70, pp. 73–97.

valódi célja, hogy eltérítsen e gondolatmenettől azt a látszatot keltve, hogy a nem megfelelő oktatás áll az esélyek durva különbségeinek háttérében. A képtelen feladathoz elvont és utópisztikus megoldás rendelődik: a Zöld könyv szakértői azt látnak ideális oktatásnak, ahol mindenki 18 éves koráig egyforma iskolábájár. Sajnos, ez a követelmény teljességgel figyelmen kívül hagyja mind az emberi tulajdonságokat, mind a társadalmi valóságot, amelybe az egyének integrálódni igyekeznek. A felvázolt modell nem vesz róla tudomást, hogy a gyerekek adottságai – genetikai és környezeti okokból – nem egyformák. Nem kizárálag idő kérdése, eljut-e egy-egy gyerek ugyanarra a szintre – („megtanítás stratégiája”, p. 58.). Az értelmi képességek öröklötten is szóródnak, ugyanúgy, mint a futás gyorsasága vagy a testmagasság, és mint láttuk, a kisgyermekkorú kedvezőtlen körülmenyek is visszafoghatják őket. Egyébként pedig nincs sem olyan oktatási rendszer, de még egyéni életpálya sem, ahol teljes mértékben figyelmen kívül hagyható volna az idő dimenziója.

Az oktatási evangélium parancsolatai közé tartozik, hogy minden munkavállalónak „magasan fejlett szociális és kognitív képességekkel, aktív nyelvtudással kell rendelkeznie” (p. 72.). Az eredeti evangéliumok szerzői tudták, hogy megparancsolni csak erkölcsi szabályok betartását lehet, azt nem, hogy változzanak meg az illető képességei. A népesség bizonyos hányada soha nem fog „fejlett kognitív képességekkel” rendelkezni, és gondjai lesznek az aktív nyelvtudással. Már részt serdülés után egyre kevésbé lehet a gyerekek/fiatalok egy részét iskolába kényszeríteni. Ezt a Zöld könyv szakiskolákról szóló adatai is ékesen bizonyítják: a tankötelezettségi korhatár növelésére vonatkozó törvények rendre a lemorzsolódás növekvő mértékéhez vezettek a mindenkit befogadó szakiskolákban, a korábbi 20–25 százalékról a törvényi kényszer hatására egyharmad fölé emelkedett. Ekkor – olvashatjuk a tanulmányban (p. 101.) – az oktatási kormányzat felhagyott az adatszolgáltatással. Kétségtelen, ez is egy megoldás. Az iskolákban a legsúlyosabb problémákat okozó motiválatlanság nem oldható meg az intézmények teljes körű uniformizálásával, sem azzal, ha az iskolák elin-

dítják „az affektív terület tudományosan megalapozott célrendszerének kidolgozását, operacionalizálását. Ki kell dolgozni azokat az indikátorokat, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy az affektív szféra fejlesztésének eredményességét jellemzzék.” (p. 89.)

A motivációs problémák legfőbb oka, hogy az iskola ma már jóval kevésbé juttat társadalmi előnyökhez, mint az elmúlt másfél évszázad során. Az expanzió az ellentétebe fordult: Brown és Lauder, az oktatás társadalmi összefüggéseinak ismert kutatói tanulmányukban⁷ triviális igazságra hívják fel a figyelmet: ha mindenki hozzájut valamihez, ami korábban a győzelem eszköze volt, akkor az többé nem vezet győzelemhez. Brownék tanulmányából szó szerint idézve „A brit és az amerikai gazdaságban nem sikerült a szakképzettség szintjét emelni. A tudást igénylő munkák szigeteit a rosszul fizetett, alacsony szakképzettséget igénylő foglalkozások tengerei veszik körül. A szakképzettség és a foglalkozás összefüggéseit vizsgáló, közelmúltban készült kutatás adatai szerint a felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások aránya az 1986-os tíz százalékról 2001-re minden össze 17 százalékra nőtt.” (p. 46.) Ha az iskola mindenkit befogad és nem szelektál, akkor a szelékciónak későbbre tolódik, a munkavállalásig, hiszen a társadalomban nem jut mindenki egyformán kedvező pozícióhoz. Az iskolai végzettség egyre kevésbé garantálja a társadalmi boldogulást, a helyére a vagyon, a kapcsolati tőke, a nyilvánosság és számos más, a társadalom tagjai által kevésé kontrollálható tényező lépett. Ezek a jelenségek – írják a szerzők – nem feleltethetők meg a társadalmi igazságosság modernizációs eszméinek.

Az oktatási evangélium elengedhetetlen tarozéka a „számonkérhetőség”, a mérés és értékelés, mégpedig nem az iskola valódi teljesítményei (tanulmányi eredmények, elhelyezkedési és továbbtanulási arányok, lemorzsolódás stb.), hanem sztenderdizált tesztek alapján. Kétségtől a világmeretű üzleti vállalkozás ez, amelybe újabb és újabb gazdasági ágak is bekapcsolódnak. Az a tény, hogy a sztenderdizált tesztelésnek igen komoly ellentáborára van az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban⁸ még utalásszerűen sem szerepel az anyagban. Egyáltalán, mit is tü-

7 Brown, P. & Lauder, H. (2003) *Globalization and the Knowledge Economy: Some Observations on Recent Trends in Employment, Education and the Labour Market.* /Working Paper Series, 43./ Cardiff University, Social School of Sciences.

8 Thrupp, M. & Hursch, D. (2006) The Limits of Managerial School Reform: The Case of Target-Setting in England and in the USA. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. & Halsey, A. (eds) *Education, globalization and social change.* Oxford: Oxford University Press, pp. 642–653.



rőz az a mérés, amely az Egyesült Államokban különböző sztenderdeket ír elő különböző faji és etnikai csoportokra – „mivel fontos, hogy az iskola tekintettel legyen a gyerekek tanulási nehézségeire” (p. 177)?

Bár a Zöld könyv ajánlásai között akad megszívlelendő (a bölcsődei rendszer fejlesztése, egész

napos iskola), hitelességüket veszélyezteti az elvont utópisztikus vízió. Az oktatás problémái nem kezelhetők a társadalmi körülmények kritikus számbavétele nélkül.

Vajda Zsuzsanna

